

Mészáros Anita

A változatosság pedagógiája

Multikulturális oktatás, reformpedagógia, társadalmi egyenlőség, emberi jogok, posztmodern világrend – újkeletű, divatos, ugyanakkor sokat vitatott és mögöttes értelmüket tekintve folyamatosan változó fogalmak. A következőkben vázolandó megközelítés főként a közelmúltban Angliában körvonalazódott pedagógiai és szociológiai diskurzuson alapul.

A diskurzus középpontjában a Globális/Kritikai Multikulturális Pedagógia elméleti és gyakorlati vonatkozásai állnak, melyek megértéséhez elengedhetetlen ismerni azok filozófiai és társadalmi meghatározóit, a háttérben meghúzódó gazdasági-kulturális változásokat és igényeket. Ugyanakkor a Multikulturális Pedagógia eredményessége érdekében jelentős hangsúlyt kap, hogy az intézményes oktatás szervezeti és működési változása elkerülhetetlen.

A Globális Multikulturális Pedagógia evolúciója

A társadalmi és politikai mozgások közepette változó körülmények folyamatosan befolyásolták a (multikulturális) oktatási koncepció alakulását az 1900-as évektől napjainkig. A társadalmi mozgásokra reagálva a nemzetközi szociológiai és pedagógiai irányzatok az 1. ábrán látható szempontokat hangsúlyozták.

Bár a grafikonról leolvasható hangsúlyeltolódások megjelentek az oktatáspolitikában és a pedagógiai gyakorlatban egyaránt, a multikulturális attitűd mögött tetten érhető egy nagyjában-egészében egységes eszmerendszer. A kulturális különbözőséget szem előtt tartó, esélyegyenlőségre törekvő társadalmi és pedagógiai hangsúlyú munka a következő szempontok beépítését igényli:

- többszempon্তু világszemlélet lehetőségének elfogadása;
- minden kultúra egyedülállóan értékes és csak önmagában értelmezhető;
- mindig szükség van a kontextus figyelembe vételére;
- alapvető elkötelezettség a társadalmi igazságosság, egyenlőség és demokrácia iránt;
- változás kezdeményezése intézményi és szociális szinten egyaránt;
- állampolgári jogok oktatásának szükségessége;
- a változatosság mint érték hangsúlyozása az „affirmative action” (pozitív diszkrimináció) helyett;
- a pedagógia lényege az érzelmi alapú nevelésben rejlik. (1)

Multikulturális pedagógiák

Tanulmányában Corson olyan pedagógiai reform szükségességét vázolja fel, melynek középpontjában az egyéni (főként kulturális értelemben vett) különbségek meghatározó vonatkozásai állnak. (2) Azon formális oktatási és tanulási lehetőségeket érti ezen, amelyek a tanulók különbözőségének figyelembe vételével szerepüket tölthetik be. Vagyis azon tanulók érdekeit igyekszik szem előtt tartani, akik valamilyen pedagógiai értelemben releváns szempontból különböznek a „többségi társadalomhoz” tartozó diákoktól. (Mindamellett látni fogjuk, hogy szervezeti és működési reformjavaslatai könnyen adaptálhatók bármilyen társadalmi és kulturális összetételű csoporthoz, a különbözőség te-



1. ábra. Egy évszázad szempontjai

hát egyénekre lebontva is értelmezhető a pedagógus-diák dichotómia tekintetében.)

Bár hazánkban jóval kevesebb iskola és pedagógus találja szemben magát a bevándorlók sokszínű populációjával az iskolákban, nem beszélhetünk homogén társadalomról. A különbségek szempontrendszere régióként változik – amíg bizonyos csoportoknál főként kulturális, addig máshol a gazdasági vagy képességbeli sokszínűség jellemző. S még az erőteljesen homogénnek látszó közösségek esetében is fontos hangsúlyt helyezni a különbségek megismerésének és objektív értelmezésének képességére, hiszen a globalizáció és a „kapuk megnyitása” hatására egyre többször és egyre többeknek adódik lehetősége más társadalmakkal való érintkezésre. A sokféleséget hangsúlyozó oktatás alapul szolgálhat ahhoz, hogy e helyzetekre megfelelően reagáljanak. Corson kiindulópontja szerint a posztmodern olyan károsan befolyásolta a társadalmi kapcsolatokat, hogy „a kötelekek sokkal inkább gazdasági tranzakciók alapján kerülnek értékelésre, semmint a sokkal tartósabb kulturális vagy társadalmi hovatartozás szerint”. S még ha mindez így van is, gazdasági tekintetben is „kifizetődőnek” tűnhet a különbségek tudatosítása, hiszen nem elképzelhetetlen, hogy a későbbi sikerek egy része ezek elfogadásán, megértésén és kompromisszumos megoldásokon múlik. A gazdasági változások iránya szintén afelé mutat, hogy egyre több esetben kerülnek kapcsolatba egymással különböző érdekek és értelmezések, amelyeknek előbb vagy utóbb közös tárgyalási alapot kell teremteniük. Fontos tehát, hogy az intézményes tanítás-tanulás során egyetlen érintett fél se érezze úgy, hogy érdekei nem vésztetnek figyelembe, vagyis anonim helyzetbe kényszerülnek a „többséghez” vagy bármely más csoporthoz képest. A globalizáció és a növekvő számú kölcsönös kapcsolatok (vagyis a pluralizáció) furcsa kölcsönhatása ugyanis folyamatosan átrajzolja a többségi-kisebbségi, valamint a gazdasági erőviszonyokat, ami szükségessé teszi az ehhez való sikeres alkalmazkodást. A kisebbségekkel együtt élő, többségként számon tartott társadalmaknak sokkal inkább át kell értelmezniük a kulturális háttérokat és viszonyokat, semmint hogy ráerőltetnék saját önképüket bármely más csoportra. Az oktatás felelőssége abban áll, hogy milyen pedagógiai tartalommal töltik fel az iskolák az effajta pozitív kulturális-társadalmi megerősítés gyakorlatát.

A kulturális hangsúlyú pedagógiai modellek alakulása 1950 és 2000 között

A bevándorlások nagyobb hullámainak hatására megváltozott társadalmi összetétel új kérdéseket vetett fel és igényeket támasztott az érintett államok intézményeinek működésében. Oktatási szempontból a multikulturális (interkulturális) pedagógiai

megközelítés ígérkezett válasznak a megváltozott körülményekre.

Míg nevében a megközelítés a sokféleség figyelembe vételét sejtette, az első próbálkozások kifejezetten asszimiláció-hangsúlyúnak bizonyultak, vagyis a kisebbségek és az újonnan érkezettek kultúrájának beolvasztását, a többségi „képre és hasonlatosságára” való átformálást jelentette. S még ha a szándék sokszor valóban a kisebbségek érdekének szolgálata volt is, ma már csak erős kritikával illethető az a megközelítés, amely az eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulókat pedagógiai szempontból „fogyatékosnak” tekintette. Minthogy azonban a többféle nyelv és kultúra nem csak az oktatásban, de a társadalmi élet legtöbb színterén, így a politikai erőviszonyok tekintetében is számottevő tényezőnek bizonyult, hamarosan világossá vált, hogy az asszimiláció „nem működik”. S főként azért nem, mert a háttérben meghúzódó strukturális rasszizmus valójában a meglevő kulturális és társadalmi különbségek konzerválására törekedett.

Az 1960–1970-es években körvonalazódó irányzat már nagyobb hangsúlyt fektetett a különbségek figyelembe vételére és pozitív értékelésére. A Kanadában hivatalosan körvonalazódó multikulturális irányelvek, valamint az amerikai emberi- és polgárjogi mozgalmak hatására egyre nagyobb szerepet kapott a tanulók önértékelése és egyéni identitása. Egyik fő pedagógiai célkitűzéssé vált, hogy a diákok megértsék és elfogadják a sajátjuktól eltérő életmódokat és kulturális mintázatokat. Valójában azonban még ekkor is csak látszat-pluralizmusról volt szó, hiszen ezen a módon az intézményes oktatás az anyanyelv, a kultúra, illetve szélesebb értelemben az etnikai identitás konzerválását, változatlan állapotában való megőrzését támogatta. A korábbihoz hasonlóan marginalizálódott tehát az etnikai, illetve tradicionális „másik” mint egzotikus konstruktum. Az erőviszonyok maradtak a régiben, a társadalmi, politikai és gazdasági javakhoz való hozzáférés lehetősége ugyanúgy nem állt nyitva szélesebb rétegek számára, mint korábban. A domináns kultúra még mindig nem kezdett valódi párbeszédet a „kisebbségekkel”, csupán nagyobb hangsúlyt fektetett a különbözőségek bemutatására.

Ennek a fajta pluralista multikulturális pedagógiának a valódi kritikája Ausztráliából indult el az 1980-as évek második felében. Az egyenlőségelvű multikulturalizmust zászlajára tűző oktatáspolitikai nem csupán az etnikai identitásra koncentrált, hanem a tanulók életesélyeinek növelését célozta. A pedagógia igyekezett minél több forrás kiaknázásával (különböző nyelvek és kulturális jellegzetességek bevonásán keresztül) elősegíteni a gazdasági lehetőségek, külső kapcsolatok egyenlő elérhetőségét minden tanuló számára. Megjelent ez a törekvés még olyan súlyos nehézségek ellenére is, hogy az általános iskolát megkezdő tanulók számottevő hányada egyáltalán nem vagy igen kevésbé beszélt (beszéli) az oktatás elsőszerű nyelvét (Angliában, illetve az USA számos államában). A multikulturális oktatásnak tehát a mindenki számára egyformán adott szociális-gazdasági hozzáférés lehetőségét (equitable access) kell megteremtenie, amihez a kulturális különbségek pedagógiai forrásanyagként szolgálnak.

Fontos tehát megkérdőjelezni akár a legkisebb különbségek észlelése esetén is az „alapvető kultúra” (cultural capital) létjogosultságát az oktatási gyakorlatban. Bourdieu hívta fel a figyelmet a társadalmi és kulturális hatalmi pozícióra, amelyet az „alapvető kultúra” létjogosultságának propagálása hordoz magában. A kultúra itt valójában egyfajta gazdasági szisztéma metaforájává válik, vagyis a mindennapi élethelyzetekből, társkapcsolatokból és családi szocializációból a domináns kultúra képviselői olyan előnyökre tehetnek szert, amelyek szinte automatikusan teremtik meg a lehetőséget számukra (és csak az ő számukra) a társadalmi és gazdasági javakhoz való hozzáféréshez. Mindebben különböző szociális készségek, nyelvi variációk és az önreprezentáció módja játszanak fontos szerepet. Mindazok a csoportok, amelyeknek alapvető kultúráját az iskolai oktatás során nem kezelik értéként – vagyis a nyelvi/etnikai kisebbségek –, egyszerűen kimaradnak a szociális reprodukciós folyamatból. Kulturális esélyegyenlőség szempontjából tehát mélyen igaznak tűnik az a pedagógiai nézőpont, amely szerint „a kultúra

nem távoli dolog, az ő kultúrájuk konzerválása; sokkal inkább egyfajta párbeszéd, dinamikus tárgyalási folyamat”. (3)

A kulturális kirekesztettség hatása az önértékelésre egyfajta önbeteljesítő jóslatként jelenik meg, vagyis a marginális csoportok elfogadják, hogy „a dolgok így vannak rendjén” az oktatásban és a társadalmi érintkezés egyéb színterein egyaránt. Amennyiben e gyerekek iskolai teljesítménye elmarad az átlagtól, az érintett csoport tagjai elhiszik, hogy a sikertelenség alapvető képességek hiányából, tehetségtelenségből fakad. Ennek következményeként csökken a tanulók igénye saját teljesítményükkel és a világgal szemben. Amennyiben mégis sikeresek lennének iskolai pályafutásuk során, a szülők hajlamosak („a gyermek érdekében”) lehetőleg távol tartani őket a hasonló megmérettetésektől. Ez a fajta attitűd kedvez a többség érdekeinek is, hiszen egy bizonyos iskolai végzettség annál kevésbé számít értékesnek, minél többek számára válik elérhetővé. A multikulturális oktatásnak ezzel szemben nem a meglévő szociokulturális erőviszonyok legitimizálása vagy reprodukciója a feladata, sokkal inkább annak átértékelése a nem domináns csoportok kollektív érdekeinek figyelembe vételével. Mindez azonban nem je-

lentené a győztes-vesztes interakciós dinamika működésbe lépését, hiszen nem szükségszerű, hogy bármely más csoport érdekein csorba essék. A szociális javakhoz való hozzáférés lehetőségének megalapozása oktatási szempontból a nyelvi és kognitív képességek kiaknázását jelenti, ugyanakkor az iskola a társadalmi mobilitás kritikus színtere is egyben, melynek lényegi pontja az „iskolai (intézményes) kultúra” sikeres bevezetése a gyerekek életébe. A pedagógiai munkának tehát abban az értelemben kell a kulturális meghatározókra koncentrálnia, amennyiben megtalálja és alkalmazza a megfelelő módszereket a szociális hozzáférés lehetőségeinek megalapozásához minden tanuló számára. A tananyagot pedig szükségképpen úgy kell alakítani, hogy megfeleljen a vázolt célnak. A nyelvtan és nyelvhasználat tekintetében például az iskolának egy olyan „metanyelvvel” kell felruháznia tanulóit, amelynek segítségével pontosan elsajátítják az iskolai kultúrát. Ez a fajta pontosság nem jelent asszimilációt, amennyiben a tananyag tudatosságot, egyfajta nyelvezetet és kultúrát kölcsönöz a tanulóknak, valamint olyan célokat, amelyek esetleg kívül esnek az otthonról hozott látókörön. Kalantzis és Cope különös hangsúlyt fektet erre a fajta kölcsönkapcsolatra, amelynek mindkét irányban működnie kell a relatív szociális hatalommal rendelkező és azon kívül eső csoportok között.

A későbbi szociális interakciók szempontjából is lényeges, hogy az egyes csoportok tagjai társadalmi részvételüket páratlan fontosságúnak értékelhessék (*Abella* ezt a kritériumot emeli ki az integrált közösség legfőbb jellemvonásaként). Ez alapozza meg a későbbiek során az egyéni identitást és önértékelést, amely nem csupán az egyén mentális egészségi állapotára, de az eredeti szocializáló közegére is hatással van. Vagyis – bezárva a kört – befolyásolják az egész társadalom dinamikáját, a kultúrák közötti sikeres kommunikációt is ideértve.

A kulturális kirekesztettség hatása az önértékelésre egyfajta önbeteljesítő jóslatként jelenik meg, vagyis a marginális csoportok elfogadják, hogy „a dolgok így vannak rendjén” az oktatásban és a társadalmi érintkezés egyéb színterein egyaránt. Amennyiben e gyerekek iskolai teljesítménye elmarad az átlagtól, az érintett csoport tagjai elhiszik, hogy a sikertelenség alapvető képességek hiányából, tehetségtelenségből fakad.

Az iskolapszichológia multikulturális funkciója és felelőssége

A identifikációs bázis(ok), a pozitív önértékelés, a pedagógusok tevékenységének és a szülőkkel való kölcsönös kapcsolat kialakításának elősegítésében fontos szerepük van (lenne) az iskolapszichológusoknak az intézményes oktatás teljes rendszerében. Pártatlan mediátorként ők azok, akik részben kívülről tekintve a rendszer dinamikáját különböző kompromisszumos megoldási módokkal, egyéni vagy csoportos tanácsadással, konfliktuskezelő módszerekkel segíthetik az iskolai és ahhoz kapcsolódó tevékenységet. Hozzájárulhatnak a diákok társadalmi szocializációjának zökkenőmentesebbé tételéhez, pozitív megerősítéssel segíthetik az identitás alakulásának folyamatát.

A kulturális sokféleség figyelembe vétele és az ezzel való „megküzdés” nem szükségszerűen jelent nagyobb nehézséget sem az iskola rendszere, sem a pszichológus számára. Valójában nyitottságra és a „hagyományosnál” szélesebb értelemben vett felkészültségre van szükség, ami azonban nem más típusú felkészültséget jelent. Sokkal inkább új szempontok, témák, kulturális jelenségek, attitűdök (kognitív, affektív és viselkedéses jellemzők) figyelembe vételéről van szó. Az önismeret, társas kapcsolatok, illetve problémamegoldás terén minden esetben meghatározó szerepe van (kellene legyen) az iskolapszichológiának, egyfajta mediátor szerepet betöltve a diákok, a pedagógusok és a család között. Meggyőződésem szerint a kulturális antropológiai terepmunka, illetve a kultúrközi pszichológia ötvözetéről van szó minden esetben, hiszen az elsődleges identifikációs bázis (ti. a család) eltérő szubkulturális karakterisztikumokat hordoz magában és ad tovább a gyermek számára. Van tehát létjogosultsága multikulturálról beszélni akkor is, ha a diákok jó része látszólag hasonló szociális környezeti háttérrel rendelkezik. Az eltérő mértéke persze iskolánként és osztályonként igen különböző lehet.

Különösen fontos figyelmet fordítani a kulturális (és az ebből eredő szocializációs) sajátosságokra azon osztály-, illetve iskolai közösségekben, ahol többféle nemzeti/etnikai csoportokból származó diákok tanulnak együtt. Míg az osztályokban megjelenő sokszínűség számos országban természetes jelenség, a diákok, a tanárok mindennapi tevékenységében (ünnepek, szokások, nyelv, irodalom – sokszor a szülők bevonásával), addig a magyar iskolai életnek elenyészően csekély részét képezi a különböző (nem feltétlenül nyugati típusú) társadalmak, szubkultúrák megismerése, megértése. Igen ritkán fordul elő a szülők és helyi közösségek képviselőinek bevonása az iskolai életbe. A szülők és az intézményes oktatási rendszer sokszor két szembenálló párt képviselőiként tekintenek egymásra, illetve legalábbis elkülönült társadalmi szféraként jelennek meg. Ebben a helyzetben igen jelentős szerepe lehet az iskola nyitottságának, szabályrendszerének, illetve a pszichológiai és egyéb szociális segítő munka bevonásának – optimális esetben a szülőkkel tartott aktív kapcsolat révén.

Az utóbbit kitűnően példázza egy angliai iskola (Millpond Primary School, Bristol) konfliktuskezelési gyakorlata, amelyet többek között egy jamaikai származású diák esete is példáz. A fiú úgy érezte, hogy tanára gúnyolja, negatív színben tünteti fel, amikor „kis fiúnak” nevezi, amiért ő azonnal az igazgatónál keresett elégtételt. A tanár nem értette, mivel váltotta ki a fiú haragját ilyen mértékben. A diákkal és édesanyjával való beszélgetések során azonban kiderült, hogy a családban ő a legfiatalabb (a „legkisebb”), amiért állandóan frusztrálva érzi magát. Az édesanya azt is hozzátette mindehhez, hogy az ő kultúrájukban a férfi szerep jelentősége hangsúlyozottabb, mint másutt, ezért talán érthető a fiú fokozott érzékenysége. Az érintett felek mindegyikének bevonásán és háttérben húzódó jelenségek feltárásán át tehát a konfliktus kezelhetővé vált – ez esetben az iskolai gyakorlatnak köszönhetően. Minden hasonló probléma kezelésére azonban az igazgatónak és a pedagógusoknak nem minden esetben van ideje és kapacitása. Ekkor van szükség az iskolapszichológus tevékenységére, aki egy képzeletbeli „híd” szerepét felvállalva igyekszik folyamatos egyensúlyi helyzetet teremteni az oktatásban érintett összes szereplő között.

Oktatásszervezés és oktatáspolitikai – a konszenzus felé

A különbözőségeket szem előtt tartó pedagógia lényege, hogy minden egyes diák (és tanár!) – nemre, társadalmi osztályra, etnikumra való tekintet nélkül – oktatási szempontból relevánsnak tekintendő. Vagyis a lehetőségeknek megfelelően a legnagyobb mértékben figyelembe kell venni és támogatni kell az individuumok és csoportok értékeit és érdekeit, hogy azok az adott társadalomban az érvényesülés szolgálatába állíthatók legyenek. Természetesen nem egyetlen szociokulturális berendezkedés preferálásáról van szó, sokkal inkább egyfajta kreatív konszenzusról, párbeszédről, amelynek az iskolában a döntéshozói figyelem középpontjában kell állnia. Cél az, hogy egyetlen érintett csoport se érezze magát erőtlennek, esélytelennek, hátrányos helyzetűnek vagy kívülállónak az oktatás során, illetve ne ez határozza meg identitását a későbbiekben. Ahogy Corson fogalmaz: „A diákoknak joguk van olyan tananyaghoz hozzájutni, amely felkészíti őket további életükre (...), vagyis biztosítja számukra a jóléthez, igazságossághoz, boldogsághoz és biztonsághoz való jogokat.” Mindez csak az érintettek beszámolóin keresztül teremthető meg, vagyis fontos lenne első kézből származó információkat szerezni az eltérő csoportok, szubkulturák struktúrájáról és normarendszeréről. Ennek segítségével lehet azonosítani az egyes csoportok értékrendjét, valamint azokat a tényezőket, amelyek nyomásként nehezednek rájuk. Következésképpen feltárhatók és támogathatók azok a társadalmi struktúrák és kulturális tényezők, amelyek a kohézió és az identitás-érzés erősítésének szolgálatába állíthatók.

Emancipatorikus vezetésnek nevezi Corson azt a gyakorlatot, melyben a tanárok, adminisztratív tisztségviselők és az érintett közösség tagjai együttesen vesznek részt a változatosság figyelembevételén alapuló rendszert teremtve. Az iskola/pedagógiai szerv vezetésének el kell fogadnia és fel kell használnia a kollegák és a szűkebb szociokulturális környezet tagjainak szakértelmét a különbözőség tudatosításának és értékelésének tekintetében. Mindez a demokratikusan kialakított konszenzus alapját képezve megelőzheti az esetleges későbbi feszültségek nagyrészét. A független pedagógiai és szervezettefejlesztő szakemberek (governorok), valamint a szülők és közösségi képviselők bevonásával kialakított közös döntések hozzásegítenek a pedagógiai eredményesség további fokozásához.

A mély megértés *Geertz* szerint szükségszerűen részét képezi a pedagógus munkájának, magában foglalja a diákok iskolán kívüli társadalmi közösségének (az alapvető identifikációs bázisnak) az ismeretét és az tapasztalatok felhasználását az oktatás során. (4) Igen jelentős segítséget nyújthat e tekintetben a kulturális antropológia, amely az adott közösség belső vizsgálatán keresztül járulhat hozzá a kulturák közötti kommunikáció elősegítéséhez. Szélesebb értelemben a szükségletek meghatározása úgy a közösség, mint a pedagógusok, a diákok és az oktatáspolitikusok közös munkájával elősegíti a rendszer hatékony működését. Amennyiben egy csoport kulturáját és identitását egy másikkal kevésbé jelentősnek értékel az adott közösség, az adott csoport sokszor észrevétlenül „önként vállalja” az elnyomást, amely könnyen a hatalommal rendelkező közösség normáihoz való igazodáshoz vezet. Mindez azt hozza magával, hogy a pedagógiai értelemben az átlagtól eltérő diákok képtelenek saját identitásukat képviselni, vagyis vesztíteni kezdenek identitásukból és emberi méltóságukból, még mielőtt építeni kezdték volna azokat. Ennek elkerülése érdekében van szükség arra, hogy a tanárok újradefiniálják saját szerepüket, valamint az általánosan alkalmazott pedagógiai munka struktúráját. A tanár szerepe és státusza csak és kizárólag diákjaival való kapcsolata vonatkozásában határozható meg.

Az iskola a legtöbb esetben a társadalmi reprodukció színtere. Ennek negatív következményei főként a hatalomban kisebb szerepet játszó, önérvényesítésre kevésbé képes rétegeket érintik. Minthogy sem a saját közösség, sem a kívülállók nem ösztönöznek az

Kimenet	Kritikai, poszt-progresszívista tananyag és a társadalmi egyenlőség multikulturális megközelítése
A tananyag központi eleme	A társadalmi hozzáférést, kulturális és nyelvi pluralizmust szolgáló pedagógia – minden tanuló számára, különböző pedagógiai módszerek azonos végeredménnyel
A tananyag struktúrája	Lényegileg átformált tananyag a sokféleségre való nyitottság beépítésével
Felhasználható erőforrások	Azonos nyelvi-kognitív követelmények az eredményesség érdekében; ismeretelméleti és szociális skillek egy kulturálisan és nyelvi plurális társadalomban való élethez; kulturális és nyelvi különbségek, a társadalmi előrelépés erőforrásaiként
Kulturális/társadalmi jellemzők	Megbecsülés az életesélyek növelésén keresztül; skillek és szociálisan hatékony tudás tartalmának pontos megfogalmazása; antirasszizmus
Ismeretelmélet	Multikulturalizmus, kritikai párbeszéd; újratárgyalt társadalomelméletek
Pedagógiai módzatok	Autoritatív tartalmak; a különbözőségekre való nyitottság; aktív tanulás és a tudás alapvető struktúráinak fejlesztése
Média	Irányadó tananyagok és szakértői fejlesztés
Tanítási/tanulási stílusok	Tanítási/tanulási stílusok átgondolásának szükségessége a produktív dialógus fenntartása érdekében a tanárok/tananyag és a diákok között
Értékelés	„Sztenderdek” helyett összehasonlíthatóság; a tananyag (és nem a diákok) eredményességének értékelése visszamenőleg

1. táblázat. A Kritikai Multikulturalizmus pedagógiai stratégiái (5)

átlagosnál jobb eredményekre, ez alapvetően meghatározza a világlátást, az önértékelést és a teljesítményt a későbbiek során. Kettős feladat áll tehát az oktatás előtt :

– a társadalmi értelemben hátrányos helyzetű diákokkal szemben (és saját maguk iránt) támasztott elvárások növelése;

– a szociális hatalommal és biztonsággal rendelkező csoportok nyitottságának, befogadóképességének és empátiájának erősítése.

A többnyelvű társadalmak esetében (és manapság a legtöbb állam annak tekinthető) kiemelten fontos a kisebbségi nyelvek létjogosultságának elfogadása, azok beépítése az intézményes oktatásba. Ennek három szinten kell megszerveződnie: az oktatási rendszer egészére vonatkozóan (a kisebbségi nyelvhasználat törvény adta kereteinek megfelelően); helyi szinten (az adott közösség igényei és érdekei alapján a helyi jellegzetességek és szociokulturális kapcsolatok figyelembe vételével); valamint iskolai, tanszéki vagy évfolyamszinten (a felmerülő – esetleg egymással konfliktusban álló – igények figyelembe vételével, minél kielégítőbb kompromisszumos megoldásokkal). A látszólag össze nem egyeztethető normák és érdekek a háttérben meghúzódó motívumok feltárásával a helyi közösség, az iskola és a döntéshozók közötti tárgyalási folyamat során konszenzusra hozhatók.

Szemléletes példája ennek a marcaliban működő Hétszínvirág Általános Iskola peda-

gógiai gyakorlata. Az iskolai szabályok és tevékenységek kialakításában, azok folyamatos működtetésében a diákok, a szülők és a helyi közösség tagjai folyamatosan részt vesznek. Ez az együttműködés tette lehetővé a több mint egy tucat különböző iskolai klub működését, az Interneten való megjelenést, az egyéni értékelési rendszert (a diákok által megformált füzetben), valamint többféle kultúra (főként beás cigány és magyar) nyelvi, zenei, képzőművészeti és irodalmi, illetve társadalmi vonatkozásainak megjelenését a tanórákon és a szabadidős tevékenységekben egyaránt. Mindezek szervezésében és megvalósításában, valamint az érdekképviselésben fontos szerep jut a családtagoknak és a helybéli lakosságnak egyaránt.

Mindazonáltal fontos szem előtt tartani, hogy a különböző kultúrákból származó csoportok és egyének mindig képesek teljes egészében megérteni egymás nézőpontját. Más szóval nem feltétlenül szükséges összeegyeztethetőséget keresni ott, ahol az nem létezik, csak a konszenzus megteremtése érdekében. Ilyen esetekben célravezetőbb a lehetőségekkel való kísérletezés, illetve a relatíve legkevesebb ellenállásba ütköző elképzelés kiválasztása.

Jegyzet

- (1) MEBRAHTU, T.: *Lectures on International Multicultural Education*. University of Bristol (Graduate School of Education), Autumn Term, 1999/2000.
- (2) CORSON, D.: *Reforming Education for Diversity: Leavening Power with Social Justice*. In: *Changing education for Diversity*. Buckingham, Open University Press, 1988.
- (3) KALANTZIS, M. – COPE, B.: *Multicultural Education: Transsforming the Mainstream*. In: MAY, S. (szerk.): *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London, 1999.
- (4) GEERTZ, C.: *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Bp, 1994.
- (5) KALANTZIS, M. – COPE, B.: i. m.